

Führer, Felician-Michael

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 405-417



Quellenangabe/ Reference:

Führer, Felician-Michael: Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 405-417 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172918 - DOI: 10.25656/01:17291

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172918>

<https://doi.org/10.25656/01:17291>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester	277
------------------------------------------------------------------------------------	-----

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiekbusch und Kristine Klaeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule	289
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht	302
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion	312
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings	340
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?	353
------------------------------------------------------------------	-----

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums	366
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters	382
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht

1 Einleitung

Im gegenwärtigen Diskurs um Konzepte zur Ausbildung angehender Lehrer ist unbestritten, dass für den Aufbau, die Weiterentwicklung und die Aufrechterhaltung professionellen (Lehrer-)Handelns (Combe & Kolbe 2008, 877) die Bedeutung der *Reflexion* hervorgehoben werden muss (vgl. Häcker 2017). Das Anregen von Reflexionsprozessen wird als zentrales Moment gerade während schulpraktischer Phasen angesehen, da durch eine reflexive Aufarbeitung konkreter Lehrerfahrungen implizites Wissen expliziert und explizites Wissen für die Entwicklung von Handlungsoptionen nutzbar gemacht werden kann (Reusser & Wyss 2000, 9; Schnebel 2012). In der gegenwärtigen Professionalisierungsdebatte wird Reflexivität daher als Schlüsselkompetenz für professionelles Handeln i.S. einer Bewusstheit über das eigene Tun angesehen (Combe & Kolbe 2008). Zielgerichtetes Üben und reflektierter Umgang mit beruflichen Praxiserfahrungen werden als entscheidende Faktoren für den Prozess der Lehrerprofessionalisierung überhaupt erachtet (Mulder u.a. 2009, 403), die Fähigkeit zur Reflexion von Entscheidungen und zur Auswahl von Handlungsalternativen als *die* zentrale Kompetenz von Lehrkräften beschrieben (Stern 2009, 362). Der Reflexion kommt also die wichtige Funktion zu, implizites Wissen, das im konkreten Handeln sichtbar wird, in explizites Wissen zu überführen, auf Theorie- und Forschungswissen zu beziehen und als Ausdruck pädagogischer Professionalität handlungsfähig zu machen (Korthagen 2002; Oevermann 2002; Neuweg 2011). Reflexion soll dabei aber nicht nur das Theorie-Praxis-Problem bzw. das Wissen-Können-Problem auflösen, das besonders im Kontext der Lehrer(aus)bildung sowohl konstitutiv als auch empirisch ungelöst ist (Neuweg 2011, 451ff.), sondern auch einen adäquaten Umgang mit der „ungewissen Anforderungsstruktur“ (Häcker 2017, 22) des alltäglichen Lehrerhandelns ermöglichen. Der Stellenwert der Reflexion wird darüber hinaus mit der Begründungspflicht pädagogisch-professionellen Handelns und mit Fra-

gen ihrer Wirksamkeit (und ihrer Nebenwirkungen) legitimiert (Herzog 1995; Helsper 2001).

1.1 Reflektieren aus Perspektive der Professionalisierungsforschung

Die in diesem Zuge multiperspektivische Verwendung des Begriffs *Reflexion* führt dazu, dass sich differenziertere Definitionen zwar in v.a. normativer Literatur finden lassen (z.B. Korthagen & Vasalos 2005; Altrichter & Posch 2007; Moon 2007; Fleck 2012), jedoch kaum in empirischen Untersuchungen (Krieg & Kreis 2014, 105). Professionalität und Reflexivität zu assoziieren zieht nun aber unmittelbar die Frage nach sich, was genau unter Reflexion bzw. Reflexivität verstanden werden kann und was sie von anderen Formen des (Nach-)Denkens unterscheidet (vgl. Berndt & Häcker 2017). Auch wenn zahlreiche Modelle zu Lernprozessen in schul- bzw. berufspraktischen Zusammenhängen (z.B. Korthagen 1985; West & Staub 2003; Staub 2004; Niggli 2005; von Felten 2005; Roters 2012; Wyss 2013) immer wieder auf Schöns (1983; 1987) wirkmächtigen Beitrag rekurrieren, Reflexion als Medium des Lernens bei der Hinterfragung von Erfahrung und Wissen anzusehen, gibt es bislang keine einheitliche Vorstellung davon, wodurch das *Reflektieren als (kommunikative) Handlung* gekennzeichnet ist.

In einem grundlegenden Sinne wird unter Reflexion ein besonderer Modus des Denkens verstanden (Korthagen 2002), ein Nachdenken über in distanzierter, rekursiver, (selbst-)referenzieller, d.h. rückbezüglicher bzw. selbstbezüglicher Form; mit Reflexivität wird entsprechend eine habitualisierte und/oder institutionalisierte Form einer solchen Art des Denkens bezeichnet (Häcker 2017, 23). Damit zeigt sich, dass das Konstrukt Reflektieren in erster Linie als ein kognitiver Prozess bzw. mentaler Vorgang gefasst wird (vgl. Dauber 2006), in dem sich das reflektierende Subjekt auf sich selbst, sein Denken, Fühlen, Handeln und Wahrnehmen rückbezieht (Häcker & Riehm 2005, 360). Damit einher geht jedoch zugleich eine terminologisch unspezifische Verwendungsweise des Begriffs, in der Reflexion als (besonderer) Denkmodus gekennzeichnet wird, bei dem es um die Herstellung von Bezügen und die Anwendung von Denkmustern geht, während Reflexionsfähigkeit jedoch auf Inhalte, d.h. Wissen und Theorien bezogen werden muss (Häcker 2017, 26).

1.2 Reflektieren als kommunikative Aktivität

Betrachtet man daher den Bereich der Professionalisierung angehender Lehrer in institutionellen Kontexten (Universitäten, Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung), werden Reflexionsprozesse zumeist auch vor dem Hintergrund der jeweiligen Ausbildungsziele und -anforderungen modelliert, was allerdings die Gefahr birgt, idealtypische Erwartungen an das Reflektieren heranzutragen, was zur Folge haben kann, dass die tatsächliche Realisierung von Reflexionsprozessen

aus konzeptioneller Sicht als defizitär wahrgenommen wird (vgl. Führer & Heller 2018).

Generell bleibt dabei häufig unberücksichtigt, dass Reflektieren nicht nur eine allein und individuell vollzogene Handlung ist, sondern besonders in Lernprozessen auch *von außen* angeregt und im kommunikativen Austausch *mit anderen* vollzogen wird. Gerade das Reflektieren über den Unterricht bzw. das Unterrichten sowie berufsrelevante Kompetenzen im Rahmen von Ausbildungsprozessen angehender Lehrer kann nicht auf einen isoliert introspektiven Vorgang, ein Selbst-Gespräch, beschränkt bleiben, sondern muss aktiv begleitet und unterstützt, d.h. *interaktiv* vollzogen werden.

Untersucht man das Reflektieren unter der Perspektive eines gemeinsam im Gespräch hervorgebrachten Phänomens, müssen v.a. die *interaktiven Strukturen* reflexiver Handlungen fokussiert werden. Was dabei für das *Reflektieren im Gespräch* kennzeichnend ist, ist bislang empirisch weitgehend ungeklärt. Dieser Beitrag geht daher von der Prämisse aus, dass das Reflektieren eine von den Gesprächsteilnehmern gemeinsam hervorgebrachte Aktivität darstellt, und untersucht die interaktive und sequenzielle Organisation von reflexiven Handlungen. Führer & Heller (2018) rekonstruieren anhand des auch dieser Untersuchung zugrunde liegenden Datenkorpus mittels einer exemplarischen Analyse *gesprächsstrukturelle Aufgaben/Jobs*, an denen sich die an der betreffenden Unterrichtsnachbesprechung Beteiligten orientieren:

- Herstellen eines Gesprächskontextes für das Identifizieren potenzieller Reflexionsgegenstände (*Job 1*),
- Identifizierend und Etablieren eines Reflexionsgegenstands (*Job 2*),
- Rekonstruierende und bewertende Problemdarstellung (*Job 3*),
- ggfs.: Explorieren des Problems und möglicher Handlungsalternativen (*Job 4*),
- Abschließen der Bearbeitung des Reflexionsgegenstands (*Job 5*).

Eine weitere Analyse dieses Datenmaterials zeigt, dass das *Explorieren eines Problems sowie möglicher Handlungsalternativen (Job 4)* von den Gesprächspartnern nicht durchgängig bearbeitet und das Reflektieren somit in einer *Elementar- oder Ausbauvariante* realisiert wird. Anhand eines Transkriptbeispiels soll in diesem Beitrag daher rekonstruiert werden, welche Faktoren dabei einer Rolle spielen, dass das Reflektieren im Gespräch behindert wird und es lediglich zu einem Reflektieren im Sinne der *Elementarvariante* kommt, d.h. das Reflektieren auf die *Problemdarstellung (Job 3)* und einen *abschließenden Rat der Mentorin/des Mentors (Job 5)* beschränkt bleibt.

Dazu wird nachfolgend der analytische Zugang zur Rekonstruktion reflexiver Prozesse dargestellt (Kapitel 2) und anhand einer prototypischen Sequenz exemplarisch analysiert, welche *kommunikativen Mittel/Verfahren* reflexive Prozesse tendenziell begünstigen bzw. behindern (Kapitel 3). Dazu werden die o.g. rekonstruierten Gesprächsstrukturellen Aufgaben (*Job 1-5*) als analytisches Instrumentarium

benutzt und diejenigen kommunikativen Mittel/Verfahren rekonstruiert, die die Gesprächspartner für das Bearbeiten dieser Aufgaben nutzen.

2 Daten und gesprächsanalytischer Zugang

Die hier analysierten Gesprächsausschnitte stammen aus dem Datenkorpus einer empirischen Untersuchung (Führer, in Vorbereitung), die authentische Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studenten im Rahmen des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen zum Gegenstand hat. Das Korpus umfasst 20 Unterrichtsnachbesprechungen (insgesamt 292 Minuten), die vollständig nach den Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting u.a. 2009) transkribiert wurden (Detaillierungsgrad: Basistranskription). Die wichtigsten Konventionen sind im Anhang aufgeführt.

Das analytische Vorgehen orientiert sich dabei an den Prinzipien der Gesprächsanalyse: Ausgehend von der Prämisse ethnomethodologischer Studien, dass die Analyse- und Untersuchungsmethoden aus dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand heraus entwickelt werden sollten, existiert für gesprächsanalytische Untersuchungen kein einheitliches oder verbindliches methodisches Regelwerk (Pitsch & Ayaß 2008; vgl. Bergmann 2000, 57). Aus forschungspraktischer Perspektive haben sich jedoch im Zuge der zahlreichen gesprächsanalytischen Studien bewährte methodische Vorgehensweisen herausgebildet, die sich als Prämissen für die Analyse von Gesprächen beschreiben lassen. Dazu gehört z.B., dass das Datenmaterial aus Aufzeichnungen von natürlichen, d.h. authentischen, nicht-inszenierten Interaktionen besteht, die für die Analyse so transkribiert werden, dass die Gespräche durch die Transkripte so exakt wie möglich und detailliert wie nötig abgebildet werden (vgl. Selting u.a. 2009). Diese Aufzeichnungen bzw. Transkripte werden schließlich bezüglich ihrer Verlaufsformen untersucht: Dass Interaktanten ihre Gespräche methodisch und als geordnete Strukturen erzeugen, zeigt sich daran, dass sie ihre Aktivitäten als eine Sequenz aufeinander folgender Redezüge (*turns*) realisieren; die Herstellung von Sinn erfolgt also in der Interaktion und in beschreibbaren Einzelschritten. Zentral ist dabei zu rekonstruieren, wie sich die Interaktanten ihr Verständnis der Situation, des Gesprächskontexts und der jeweiligen Äußerungen wechselseitig anzeigen (Sacks u.a. 1974), was zur Folge hat, einen *turn* in Abhängigkeit davon zu rekonstruieren, wie die Gesprächspartner mit ihm umgehen (*next turn proof*, ebd. 728). Weiterhin zeigt sich, dass Interaktanten ihre kommunikativen Aktivitäten an ihrem jeweiligen Gesprächspartner ausrichten (*Interaktivität*); dieser adressatenspezifische Zuschnitt (*recipient design*, ebd. 727) berücksichtigt u.a. soziale Beziehungen bzw. Stellungen oder das (Kontext-) Wissen der Interaktanten. Diese Fokussierung auf das beobachtbare Handeln der

Gesprächspartner und das Interesse daran, wie die Interaktanten ihre Äußerungen wechselseitig interpretieren (vgl. Schegloff 1991, 49f.), ist darauf zurückzuführen, dass sich Gesprächspartner nicht nur gegenseitig den Sinn und die Ordnung ihres Handelns aufzeigen, sondern diese Aufzeigeleistungen grundsätzlich auch einer Analyse *von außen* zugänglich sind (Sacks u.a. 1974, 728f.).

Im folgenden Kapitel wird nun an einer prototypischen Sequenz exemplarisch analysiert, wie das Reflektieren im Gespräch als interaktive und sequenziell organisierte Aktivität von den Gesprächsbeteiligten realisiert wird. Bei der Analyse lege ich diejenigen von Führer & Heller (2018) rekonstruierten gesprächsstrukturellen Aufgaben (*Job 1-5*) zugrunde, die von den Interaktanten bearbeitet werden, damit es in einem Gespräch zum Reflektieren kommt (s. auch Kap. 1.2). Dabei soll rekonstruiert werden, inwiefern und mit welchen kommunikativen Mitteln die einzelnen Aufgaben bearbeitet werden, um beschreiben zu können, wodurch ein Reflektieren begünstigt bzw. behindert wird. Für die Analyse wurde dabei eine Sequenz aus dem Datenkorpus ausgewählt, in der sich die Interaktanten retrospektiv auf Unterrichtsgeschehnisse beziehen und diese bewerten/einschätzen. Dabei wird mit einem weitgefassten Vor-Verständnis von Reflexion gearbeitet, d.h. es wird *keine* theoretisch modellierte (Ideal-)Vorstellung von Reflektieren im Gespräch von außen an diese Sequenzen herangetragen – vielmehr steht im Fokus des Untersuchungsinteresses, zu rekonstruieren, wie die am Gespräch Beteiligten Reflektieren als kommunikative Handlung bzw. interaktiv hervorgebrachtes Phänomen realisieren.

3 Analyse der sequenziellen Organisation und kommunikativer Mittel reflexiver Aktivitäten im Gespräch

Das Reflektieren in Gesprächen geschieht nicht einfach so von allein; vielmehr müssen die Gesprächspartner dies gemeinsam vor- und nachbereiten. So müssen sich die Beteiligten überhaupt erst einmal einander anzeigen, *dass* das Reflektieren als Aktivität für die Interaktion überhaupt relevant ist und *worüber* reflektiert werden soll. Ebenso müssen die Interaktanten den Abschluss des Reflektierens und den Übergang zu anderen Gesprächsaktivitäten organisieren.

3.1 Unterrichtsphänomene rekonstruieren, reinszenieren und bewerten

(1) Transkriptausschnitt: Die Aufnahme setzt ein, nachdem das Gespräch eröffnet wurde.

0001 STU °hh ähm (.) genau.=
 0002 =es ging um FAbeln,
 0003 (0.8)
 0004 STU u::ind ähm=genau insgesamt hatte ich (-) das gefühl dass (.) bestimmte
 dinge sich so LANGgezogen ham;
 0005 [das is]
 0006 MEN [hm_hm-]
 0007 STU °h und ich wusste einfach nich wie ich die unter [kontROLle] bekomme; (-)
 0008 MEN [hm_hm-]
 0009 STU [weil] °h ähm (.) der MEHRwert äh=d von solchen diskussionen-
 0010 MEN [hm_hm-]
 0011 STU also (.) wenn zwei=drei kinder was gesagt [ham,]
 0012 MEN [hm_hm,]
 0013 STU wo ich dachte das REICHT [jetzt,]
 0014 MEN [hm_hm-]
 0015 STU äh:m ham ja auch meistens dann weitere: äh (.) ja weitere meldungen
 irgendwie a WEG[geführt,]
 0016 MEN [hm_hm-]
 0017 STU oder die ham dann irgendwie was ganz ANderes ge[sagt,]
 0018 MEN [hm_hm-]
 0019 STU wo ich (.) mich gefragt habe w=was SAG ich;=
 0020 STU =also ich [muss=-]
 0021 MEN [hm_hm-]
 0022 STU =ich hab dann gesagt hier wir sind (.) doch noch gar nich HIER;
 0023 STU [°hh aber] insgesamt das ganze so im (zaun/zaum) zu [halten,]
 0024 MEN [hm_hm-] [hm_hm-]
 0025 STU das war probleMATisch;
 0026 °hh ähm: (.) geNAU.=
 0027 =und anSONsten; (.)
 0028 hab ich irgendwie nich das geFÜHL dass (-) alle das hundertprozentig
 verSTANDen [haben,]
 0029 MEN [hm_hm-]
 0030 STU °hh ähm: (.) genau.=
 0031 =das w (.) würd ich sagen das sind so diese zwei (.)
 [großen] (--) bau[stellen;]
 0032 MEN [hm_hm] [hm_hm-]
 0033 °hh ich glaube (-) es muss halt wirklich stärker au noch darum gehen dass ähm-
 0034 °h sie ham sich ja vorm unterricht ganz viel überLEGT;
 0035 und n ARbeitsblatt gemacht und so weiter,
 0036 aber dass sie noch STÄRker in den punkt nehm-
 0037 WAS is mir eigentlich wichtig.=ne,
 0038 ((...))

Zunächst verweist die Studentin auf das Thema der Unterrichtsstunde (Z. 2: „es ging um fabeln,“). Dies richtet sich wahrscheinlich an den Adressaten der Aufnahme, der, im Gegensatz zur Mentorin, nicht zwingend über Kenntnisse bezüglich des thematischen Zusammenhangs verfügt; zudem wird über diese thematische Verortung die zu besprechende Stunde aber auch für die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner eindeutig gekennzeichnet. Dadurch, dass die Studentin die Kernphase des Gesprächs initiiert, wird die i.d.R. von der Mentorin verantwortete gesprächsstrukturelle Aufgabe *Herstellen eines Gesprächskontexts für das Identifizieren potenzieller Reflexionsgegenstände (Job 1)* (bspw. mittels einer *metadiskursiven Strukturierung* oder durch das *Fragen nach potenziellen Reflexionsgegenständen*) nicht explizit bearbeitet. Allerdings liegt nahe, dass in vorangegangenen Unterrichtsnachbesprechungen schon ein solcher *Gesprächskontext* explizit hergestellt wurde und dieser durch die institutionelle Rahmung der Besprechung sowie die spezifische Gesprächssituation und -konstellation implizit aktualisiert wird (z.B. durch eine vorangegangene Begrüßung/Gesprächseröffnung). Auch wenn generell davon ausgegangen wird, dass der Gesprächskontext nicht einfach so ohne Weiteres *gegeben* ist, sondern i.d.R. *interaktiv hergestellt* werden muss, orientiert sich die Studentin dennoch an den *gesprächsstrukturellen Aufgaben*, da sie sich – wenn auch zögerlich – anschließend auf die Suche nach einem möglichen Reflexionsgegenstand begibt: Nach einer Pause (Z. 3) und Verzögerungselementen (Z. 4: „u:::nd ähm“) formuliert die Studentin eine allgemeine Einschätzung der Unterrichtsstunde: „insgesamt hatte ich das gefühl dass bestimmte dinge sich so LANGgezogen hab;“ (Z.4). Durch diese implizite negative *Bewertung* identifiziert sie einen potenziellen Reflexionsgegenstand, der jedoch durch die Formulierung „bestimmte dinge“ noch recht vage bleibt. Indem sie auf ihr „gefühl“ verweist, wird einerseits die Subjektivität der nachfolgenden Äußerung herausgestellt; aus der Formulierung, dass sich etwas „so LANGgezogen“ hat, kann der Zuhörer andererseits aber auch schon schlussfolgern, dass die thematisierte Gestaltung bestimmter Unterrichtsphasen im Nachhinein als verbesserungswürdig oder zumindest problematisch und damit reflexionswürdig bewertet wird. Die Reflexionswürdigkeit dieses Gegenstands wird von der Mentorin dementsprechend auch mit einem Fortsetzungssignal *ratifiziert* (Z. 6). Anschließend konstatiert die Studentin zunächst fehlendes Handlungswissen in der entsprechenden Situation: „h und ich wusste einfach nich wie ich die unter kontROLle bekomme;“ (Z. 7). Dadurch konkretisiert sie das Thema „effektive Unterrichtsführung bzw. -steuerung“ als potenziellen Reflexionsgegenstand, den die Mentorin mithilfe eines weiteren Fortsetzungssignals (Z. 8) erneut *ratifiziert*, wodurch die *Etablierung des Reflexionsgegenstandes (Job 2)* als abgeschlossen angesehen werden kann. Damit eröffnet sich für die Studentin nun der Raum dafür, das als problematisch Erkannte in einer anschließenden *rekonstruierenden und bewertenden Problemdarstellung (Job 3)* zu bearbeiten. Diese wird von der Studentin mit einem „weil“-Satz eingelei-

tet; in diesem verallgemeinert sie das übergreifende Thema zunächst (Z. 9: „der MEHRwert äh=d von solchen diskussionen“) und versetzt sich und die Mentorin anschließend in einen konkreten Moment der betreffenden Unterrichtsstunde (Z.11: „also wenn zwei=drei kinder was gesagt ham,“) und *reinszeniert* das in ihrer Wahrnehmung Problematische durch eine *Rekonstruktion* einer ihrer Gedanken in dieser Situation (Z. 13: „wo ich dachte das REICHT jetzt,“). Dieser Gedanke wird mit dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen (Z. 15-17: Schülerbeiträge, die vom Thema „WEGgeführt,“ haben und Schüler, die „was ganz Anderes gesagt,“ haben) kontrastiert. Anschließend stellt die Studentin die Diskrepanz dar zwischen dem, was sie in dieser Situation gedacht (Z. 19: „wo ich mich gefragt habe w=was SAG ich;=“) und dem, was sie tatsächlich geäußert hat: Z. 23: „=ich hab dann gesagt wir sind doch noch gar nicht HIER;“. Durch die zusammenfassende Formulierung „insgesamt“ (Z. 23) und die resümierende Formel „das war problemATisch“ (Z. 25) zeigt die Studentin nun an, dass sie die *Problemdarstellung* (Job 3) an dieser Stelle abschließt. Dadurch, dass die Mentorin hier jedoch keine Reaktion zeigt, ist die Studentin dazu angehalten, ihren Turn fortzusetzen (vgl. Sacks u.a. 1974), auch wenn die *Problemdarstellung* bereits als abgeschlossen markiert wurde. Die anschließende bestätigende Abschlussformel „°hh ähm: (.) genAU.=“ (Z. 26) beinhaltet demnach auch keine neuen Informationen, sondern dient lediglich dazu, der Mentorin erneut anzuzeigen, dass es sich hier um eine Stelle handelt, die zur Turn-Übernahme geeignet ist. Die erneut ausbleibende Reaktion der Mentorin führt nun dazu, dass die Studentin erneut dazu „gezwungen“ ist, ihren Turn weiterzuführen und nach einem neuen potenziellen Reflexionsgegenstand zu suchen, was durch „=und anSONsten;“ (Z. 27) markiert wird. Sie identifiziert entsprechend einen weiteren *potenziellen Reflexionsgegenstand*, der sich auf kognitive Prozesse der Schüler bezieht: „hab ich irgendwie nicht das geFÜHL dass alle das hundertprozentig verSTANDen haben“ (Z. 28). Erneut verweist die Studentin auf ihr „gefühl“ (vgl. Z. 4) und bleibt in ihrer Einschätzung insgesamt vage und unspezifisch, da sie weder darauf eingeht, *was genau* die Schüler ihrer Wahrnehmung nach nicht verstanden haben noch *woran* sie diesen Eindruck festmachen kann bzw. anhand welcher intersubjektiv nachvollziehbarer Indikatoren sich dies belegen ließe. Statt diesen neuen potenziellen Reflexionsgegenstand weiter zu konkretisieren und näher auszuführen bzw. zu problematisieren/explorieren, schließt die Studentin ihren Redebeitrag hier endgültig ab, indem sie die von ihr angesprochenen Themen mit einer bekräftigenden Abschlussformel (Z. 30: „°hh ähm: genau.=“) und einem bewertenden Resümee abschließt: „=das würd ich sagen das sind so diese zwei großen baustellen;“ (Z. 31). Die angesprochenen Probleme werden nun im Folgenden weder exploriert oder hinsichtlich möglicher Handlungsalternativen bearbeitet; stattdessen kommt es zum *Abschließen des Reflektierens*, da die Mentorin nun einen *Ratschlag* formuliert (Z. 33ff.).

Dass die potenziellen Reflexionsgegenstände zwar identifiziert und z.T. auch näher dargestellt werden, es aber nicht dazu kommt, dass die Themen weiter problematisiert und mögliche alternativen Handlungsoptionen diskutiert werden, liegt daran, dass die Mentorin an keiner Stelle sog. *Relevanzhochstufungen* (Auer 1996; vgl. auch Führer & Heller 2018) produziert oder *Nachfragen* stellt. Zwar gibt sie kontinuierliche *Zuhörer- bzw. Fortsetzungssignale* („hm_hm“), doch das Ausbleiben weiterer Signale bzw. Hinweise, die eine Rückmeldung darüber geben, welches Problem bzw. welche Aspekte eines Problems einer eingehenderen Exploration bedürfen und bearbeitungswürdig erscheinen, führt dazu, dass das Reflektieren auf das *Rekonstruieren*, *Reinszenieren* und *Bewerten* von Unterrichtssituationen beschränkt bleibt. An dieser Sequenz zeigt sich daher, dass die Mentorin ihre Rolle weniger als *reflexionsanleitend* denn vielmehr als *ratgebend* versteht.

Die sich andeutende wichtige Funktion von *Relevanzhochstufungen* zeigt, dass die Eröffnung von Gesprächsraum durch Rezeptionssignale nicht ausreicht, wenn in einer Form reflektiert werden soll, die das begründende Explorieren eines Problems und/oder möglicher Handlungsalternativen einschließt. Auch das explizite *Herstellen eines Gesprächskontextes für das Identifizieren potenzieller Reflexionsgegenstände (Job 1)* spielt eine wesentliche Rolle für das Unterstützen und Anleiten von Reflexionsprozessen, da die Mentoren dabei die Möglichkeit haben, den Studierenden die interaktive Rolle von *Selbstreflektierenden* zuzuweisen und ihnen die Verantwortung für eine reflexive Auseinandersetzung mit Unterrichtsphänomenen zu übertragen (Führer & Heller 2018).

Auch wenn damit nur zwei mögliche Faktoren identifiziert sind, deren Ausbleiben zu einem eingeschränkten Reflektieren führen können, zeigt sich hier beispielhaft, dass das Gesprächsverhalten der Mentoren eine wesentliche Rolle spielt für das Zustandekommen komplexerer Reflexionsprozesse.

4 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde die sequenzielle Organisation des Reflektierens in einem Gespräch über den Deutsch-Unterricht rekonstruiert. Dabei konnten durch eine gesprächsanalytische Vorgehensweise kommunikative Mittel identifiziert werden, die ein komplexeres Reflexionsgeschehen begünstigen bzw. behindern. In Anlehnung an die von Führer & Heller (2018) herausgearbeiteten für das Reflektieren konstitutiven gesprächsstrukturellen Aufgaben (vgl. Kap. 1.2) konnte auch an diesem Beispiel gezeigt werden, dass das Reflektieren häufig in einer *Elementarvariante* erfolgt, die dadurch gekennzeichnet ist, dass nicht alle der *gesprächsstrukturellen Aufgaben* von den Interaktanten bearbeitet werden und sich das Reflektieren im Gespräch auf ein *Rekonstruieren*, *Reinszenieren* und *Bewerten*

von Unterrichtsaktivitäten beschränkt. Das grundsätzlich häufige Auftreten der *Elementarvariante* im Datenmaterial weist darauf hin, dass das Verständnis von Reflektieren aus Sicht der Gesprächspartner in einer gewissen Diskrepanz steht zu präskriptiven Reflexionsbegriffen (vgl. u.a. Korthagen & Vasalos 2005; Kreis 2012; Krieg & Kreis 2014). Von besonderer Bedeutung ist dabei die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren, explizit einen *Gesprächskontext für das Identifizieren potenzieller Reflexionsgegenstände* herzustellen (*Job 1*), da dies nicht nur für die Markierung von Gesprächsphasen oder das Verteilen von Rederecht relevant ist, sondern auch die Verantwortung für das Bearbeiten der weiteren gesprächsstrukturellen Aufgaben an die Studierenden überträgt, die für den Kontext der Unterrichtsnachbesprechung konstitutiv sind (s. *Jobs 2-4*). Auch das Ausbleiben von differenzierenden Hörerrückmeldungen (*Ratifizierungen, Relevanzhochstufungen, Nachfragen u.ä.*) trägt dazu bei, dass die Studierenden eher bei einer *rekonstruierenden und bewertenden Problemdarstellung* verharren und es nicht zu einem *Explorieren des Problems und möglicher Handlungsalternativen* (*Job 4*) kommt. Diese Erkenntnisse sollten als Anknüpfungsmöglichkeit verstanden werden, Reflexions-Konzepte von Gesprächspartnern in solchen institutionellen Settings gezielt weiterzuentwickeln. Entsprechende Maßnahmen könnten am Rollenverständnis der Mentoren bezüglich des Anregens/Auslösens und v.a. Anleitens von Reflexionsprozessen ansetzen und darüber hinaus (weitere) konkrete kommunikative Mittel zugänglich machen, die das Identifizieren und Aufrechterhalten von Reflexionsgelegenheiten unterstützen.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auer, P. (1996): Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze‘ im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 26 (3), 284-307.
- Bergmann, J. R. (2000): Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 51-62.
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017): Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 240-253.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 857-877.
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-38.
- Fleck, R. (2012): Rating reflection on experience: A case study of teachers' and tutors' reflection around images. In: Interacting with Computers 24 (6), 439-449.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxismester. In: M. Artmann, M. Be-

- rendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-130.
- Häcker, T. & Riehm, T. (2005): Professionelles Lehrer(innen)handeln: Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: G.-B. von Carlsburg & I. Musteikiené (Hrsg.): Bildungsreform als Lebensreform. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 359-380.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (3), 253-273.
- Korthagen, F.A.J. (1985): Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. In: Journal of Teacher Education 36 (5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: F.A.J. Korthagen, J.P.A.M. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Hamburg: EB-Verlag, 55-73.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 11 (1), 47-71.
- Kreis, A. (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (1), 103-117.
- Moon, J. (2007): Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. Journal of Radiotherapy in Practice 6 (4), 191-200.
- Mulder, R., Messmann, G. & Gruber, H. (2009): Professionelle Entwicklung von Lehrenden in Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihrer Messung. Weinheim: Beltz, 401-413.
- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), 33-45.
- Niggli, A. (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Aarau: Sauerländer.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-64.
- Pitsch, K. & Ayaß, R. (2008): Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In: H. Willems (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Bd 2. Wiesbaden: Springer, 959-982.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000): Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (1), 7-16.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E.A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: D. Boden & D. H. Zimmerman (Hrsg.): Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge: Polity Press, 44-70.

- Schnebel, S. (2012): Betreuung in den Schulpraktika – Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In: T. Hascher & H. G. Neuweg (Hrsg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: LIT, 161-180.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987): *Education the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, E. u.a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Staub, F. C. (2004): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3*, 113-141.
- Stern, E. (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihrer Messung*. Weinheim: Beltz, 355-365.
- von Felten, R. (2005): *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- West, L. & Staub F.C. (2003): *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Anhang: Transkriptionskonventionen GAT 2

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-), (--), (---)	geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek., 0.5-0.8 Sek. und 0.8-1.0 Sek.
(0.5)	gemessene Pausen

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
?hm?hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

akZENT	Fokusakzent
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh ähm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
: ; :: ; :::	Dehnung, je nach Länge (0.2-0.5, 0.5-0.8, 0.8-1.0 Sek.)
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer